



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
FIRENZE

# FLORE

## Repository istituzionale dell'Università degli Studi di Firenze

### **Didattica all'università: qualità, efficacia e formazione docenti**

Questa è la Versione finale referata (Post print/Accepted manuscript) della seguente pubblicazione:

*Original Citation:*

Didattica all'università: qualità, efficacia e formazione docenti / Barbara Bruschi; Maria Ranieri. - In: FORM@RE. - ISSN 1825-7321. - ELETTRONICO. - (2018), pp. 0-378.

*Availability:*

This version is available at: 2158/1124150 since: 2018-04-05T17:15:12Z

*Publisher:*

Florence University Press

*Terms of use:*

Open Access

La pubblicazione è resa disponibile sotto le norme e i termini della licenza di deposito, secondo quanto stabilito dalla Policy per l'accesso aperto dell'Università degli Studi di Firenze (<https://www.sba.unifi.it/upload/policy-oa-2016-1.pdf>)

*Publisher copyright claim:*

(Article begins on next page)

University education: quality, effectiveness, teacher training

Didattica all'università: qualità, efficacia e formazione docenti

---

Barbara Bruschi<sup>a</sup>, Maria Ranieri<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Università degli Studi di Torino, [barbara.bruschi@unito.it](mailto:barbara.bruschi@unito.it)

<sup>b</sup> Università degli Studi di Firenze, [maria.ranieri@unifi.it](mailto:maria.ranieri@unifi.it)

## 1. Dell'importanza della didattica in università

Negli ultimi venti anni, gli organismi internazionali hanno prestato una crescente attenzione al tema della qualità della didattica nella formazione universitaria: dalla Dichiarazione della Sorbona (1998) e il processo di Bologna (1999) alla comunicazione di Yerevan (EHEA, 2015), passando attraverso le raccomandazioni dell'OECD (Hénard & Roseveare, 2012) e i lavori dell'High Level Group on the Modernisation of Higher Education (McAleese et al., 2013), gli organismi internazionali hanno indicato come prioritario per il sistema dell'Alta Formazione il miglioramento della didattica attraverso l'innovazione pedagogica, la formazione dei docenti e l'adozione delle tecnologie a supporto dell'insegnamento. Nel documento dell'OECD, *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices* (Hénard & Roseveare, 2012), si parla espressamente di promuovere la consapevolezza sull'importanza della qualità dell'insegnamento e di favorire politiche tese a premiare, attraverso incentivi dedicati, non solo le prestazioni sul versante della ricerca accademica, ma anche l'esercizio dell'insegnamento universitario.

Nonostante le raccomandazioni degli organismi internazionali, in Italia l'insegnamento universitario continua ad essere, spesso, rappresentato o percepito come secondario rispetto alla ricerca scientifica. Quanto accade sul versante istituzionale lo conferma, anche se in modo contraddittorio: infatti, se da una parte si insiste sulla definizione di procedure, sempre più raffinate, per la valutazione della qualità didattica e se ne ribadiscono l'importanza e il ruolo strategico, dall'altra, in fase di abilitazione scientifica nazionale (ASN), non si presta alcuna considerazione all'impegno e alla qualità della didattica svolta dai docenti. Non solo l'attività di insegnamento non compare tra gli indicatori presi in considerazione nella valutazione, ma, talvolta, sembra quasi rappresentare un elemento di criticità, una sorta di ostacolo alla produzione scientifica nella percezione di chi ormai è valutato solo sulle performance legate alla ricerca. Anche per questo motivo, l'innovazione didattica e la formazione dei docenti sono spesso intesi più come obblighi determinati da una burocrazia invadente che come una opportunità culturale (Felisatti, 2018).

Ciò costituisce a tutti gli effetti un danno non solo accademico, ma sociale, politico ed economico. Infatti, sin dalle prime mosse del movimento che ha portato i Paesi europei alla Dichiarazione della Sorbona e ai passaggi successivi, l'accento è stato posto sul ruolo dell'università in quella che viene definita Europa della Conoscenza "(...) diffusamente riconosciuta come insostituibile fattore di crescita sociale ed umana e come elemento indispensabile per consolidare ed arricchire la cittadinanza europea, conferendo ai cittadini le competenze necessarie per affrontare le sfide del nuovo millennio insieme alla consapevolezza dei valori condivisi e dell'appartenenza ad uno spazio sociale e culturale comune" (Dichiarazione di Bologna, 1999, p. 1). Il valore dell'attività di insegnamento non

si esaurisce, dunque, all'interno delle aule, ma costituisce il contributo fondamentale che le Università, come istituzioni culturali per eccellenza, possono fornire ai Paesi.

Non si tratta di adeguare l'insegnamento universitario al mondo produttivo e alla complessità delle realtà attuali, ma di valorizzare la funzione delle Accademie nell'attivazione di processi trasformativi e nella gestione dei fenomeni di cambiamento. Il modello humboldtiano, pensato per una università d'élite e non di massa, è sicuramente in crisi da tempo (De Meulemeester, 2009), ma una logica meramente adattiva in cui la formazione superiore "rincorre" le sollecitazioni esterne ridurrebbe i percorsi universitari a meri processi di *morphing*, eliminando quasi del tutto la capacità di generare innovazione.

La soluzione alla crisi dell'università e della sua capacità / incapacità di produrre "scienza nuova" e cambiamento richiede sicuramente un'analisi che non possiamo affrontare in questa sede, perché si aprirebbero ulteriori fronti di riflessione, distanti dal focus specifico di questo numero. Tuttavia, è proprio nella capacità / incapacità dei sistemi attuali dell'Alta Formazione di generare cambiamento che possiamo ravvisare alcune tra le maggiori criticità che, spesso, ostacolano anche i processi di innovazione didattica. Questi ultimi tanto più si rendono necessari, quanto più i risultati degli studenti si rivelano al di sotto delle aspettative. A questo riguardo, i dati per il nostro Paese sono impietosi: nel 2016, mentre la percentuale di laureati tra le persone tra i 30 e i 34 anni è cresciuta in tutta l'Unione Europea (arrivando al 39,1%), rispetto al 2002, l'Italia si è classificata all'ultimo posto con solo 26 dottori ogni cento cittadini tra i 30 e i 34 anni (Eurostat, 2017).

Davanti a queste percentuali, i richiami degli organismi internazionali dovrebbero risuonare come allarmi. Eppure il sistema universitario attuale continua a erogare un'offerta formativa secondo modalità monolitiche e sempre meno adeguate ai bisogni formativi della popolazione. È un sistema centrato su una offerta per "studenti di mestiere", mentre invece il target universitario, oggi, presenta stili di vita variegati: chi vive da una parte e studia dall'altra, chi lavora mentre studia o chi si costruisce una famiglia mentre frequenta corsi universitari. L'università non innova i propri formati, è rigida, non risponde più ai bisogni sociali ed è arroccata su modelli organizzativi e su pratiche didattiche ormai desuete. Aprirsi ad una utenza flessibile diffusa richiede un cambiamento organizzativo e del modo di insegnare. Più in generale si avverte sempre più forte la necessità di pervenire a una politica condivisa del cambiamento e dell'innovazione che includa se non tutte, almeno le principali dimensioni della didattica innovativa ed efficace, nonché dell'insegnamento di qualità. Ciò significa generare dei processi sistemici che partendo dal docente e dallo studente coinvolgano le dimensioni organizzative, strutturali e finanziarie dei contesti universitari.

In questo processo, anche le tecnologie possono svolgere un ruolo significativo. In Europa, il 91% degli enti di Alta Formazione eroga ormai corsi in modalità blended, integrando forme tradizionali di didattica con modalità erogative online, mentre l'82% offre corsi interamente online (Gaebel, Kupriyanova, Morais & Colucci, 2014). In Italia, l'"online" è diventato materia di quasi esclusiva pertinenza delle cosiddette Università Telematiche. Ciò ha prodotto un rallentamento, se non addirittura un arresto, della riflessione e della ricerca sull'innovazione telematica delle università pubbliche statali, producendo ritardi che con difficoltà potranno essere recuperati. L'integrazione di didattica in presenza e didattica online rappresenta una strada principe per la trasformazione delle pratiche didattiche accademiche, accrescendo la sostenibilità dell'offerta formativa in termini di spazi, tempi e flessibilità. Non basta tuttavia attivare una piattaforma da affiancare alla didattica d'aula: vanno ripensate le didattiche, che in aula dovrebbero essere sempre più funzionali a attività laboratoriali, riflessive e di problem solving, e sempre meno orientate

alla trasmissione di contenuti, sul modello della flipped classroom. Ancora una volta emerge la necessità di formare nuove competenze del personale accademico, legate al saper insegnare, competenze che non si improvvisano, ma che possono maturare solo all'interno di un contesto che ne favorisca lo sviluppo attraverso supporto, incentivi e una diversa cornice istituzionale.

## **2. I contributi di questo numero**

Questo numero si apre con un *invited paper* di Jayne Cubbage della Bowie State University (USA), che presenta una esperienza di sviluppo professionale realizzata presso una *Historically Black College and University* (HBCU) nel Maryland (USA), tesa a promuovere nei docenti la capacità di creare “safe spaces” per garantire che tutti gli studenti, in particolare quelli di colore solitamente sotto rappresentati, si sentano al riparo da forme di discriminazione razziale e accolti. Il workshop alla base dell'intervento formativo fa leva sulla tecnica del *book talk* come dispositivo utile per stimolare una riflessione sulle pratiche inclusive attuate in classe dai partecipanti, mentre le narrazioni sono state decodificate attraverso le tecniche dell'analisi conversazionale che hanno portato all'individuazione delle “pratiche di accomodamento” messe in atto dai docenti per la creazione di spazi sicuri in un momento storicamente connotato dal ritorno di forme di razzismo e chiusura culturale.

Il numero prosegue articolando la riflessione intorno a quattro principali nuclei tematici. Un primo focus d'indagine riguarda lo sviluppo professionale del personale accademico, affrontato nell'ottica del miglioramento della qualità della didattica e dei risultati d'apprendimento degli studenti. Si muove in questa direzione il lavoro di Coggi e Ricchiardi, le quali propongono una riflessione sulle funzioni sempre più complesse della docenza universitaria, con una particolare attenzione alle competenze didattiche che vanno formate in ingresso e sostenute nel tempo. A partire da questa considerazione e tenendo conto della letteratura internazionale, il contributo avanza successivamente un modello per la formazione iniziale dei docenti, sperimentato con esiti incoraggianti presso l'Università di Torino.

Segue il contributo di Serbati, Felisatti, Da Re e Tabacco che illustra le metodologie, il modello formativo e le strategie impiegate nell'articolazione di un percorso di formazione dei docenti realizzato presso il Politecnico di Torino. In questo lavoro, sono inoltre presentati i risultati della ricerca valutativa messa in atto al fine di rilevare il gradimento dei partecipanti rispetto ad alcune specifiche dimensioni e la variazione delle loro prospettive di insegnamento prima e dopo il percorso formativo.

Sempre in materia di formazione dei docenti, Nigris si sofferma su un progetto di formazione delle competenze didattiche dei docenti dell'Università di Milano Bicocca, denominato “Workshop di Didattica per la Grande Aula” (2016/2017). Coerentemente con le linee di ricerca esplorate dall'autrice nel campo della formazione degli insegnanti e in linea con la tradizione francofona sugli approcci metodologici al faculty development, vengono illustrate le premesse teoriche e metodologiche dell'intervento formativo e i primi risultati dell'edizione pilota.

Anche Ranieri, Raffaghelli e Pezzati propongono un'esperienza di sviluppo professionale, in questo caso sull'e-learning, messa in atto attraverso la componente pedagogica dei casi di studio. Le autrici illustrano nel dettaglio le fasi di cui si compone il modello dell'interaction design impiegato per la progettazione e implementazione dei case study. I

risultati ottenuti hanno dimostrato l'efficacia del dispositivo formativo sia nelle attività con i docenti universitari, che hanno lavorato alla progettazione e implementazione dei casi, sia negli interventi con i docenti all'inizio di carriera, soprattutto nel favorire un passaggio circolare dalla pratica applicata alla generalizzazione concettuale.

Hunde e Tacconi propongono uno studio qualitativo di taglio fenomenologico per esplorare il modo in cui un gruppo di 30 formatori di docenti, in due università, si avvalga della strategia della contestualizzazione nel proprio insegnamento. Attraverso l'adozione di un approccio grounded, gli autori hanno individuato tre principali articolazioni della strategia didattica della contestualizzazione nelle narrazioni dei formatori: collegare l'insegnamento alle esperienze autentiche dei partecipanti; allineare le pratiche di sviluppo professionale alle pratiche formative presenti nella scuola secondaria; concettualizzare l'insegnamento tenendo conto del livello di comprensione degli studenti.

Un secondo nucleo tematico ruota intorno al tema dell'innovazione delle pratiche didattiche. In quest'ottica, Cecchinato e Foschi documentano un processo di insegnamento e apprendimento, saldamento ancorato alla prospettiva teorica del costruttivismo, attuato presso un Corso dell'Università di Padova, e caratterizzato dal superamento della tradizionale lezione frontale. Attraverso il coinvolgimento degli studenti in attività di co-costruzione dei contenuti, nella conduzione delle attività didattiche e nella loro valutazione, sono stati superati alcune modalità classiche della didattica universitaria (lezione frontale - studio individuale - esame finale) con risultati positivi sul piano degli apprendimenti.

Con un'attenzione specifica allo sviluppo di competenze trasversali (o competenze chiave, posture o atteggiamenti), viste come luogo di incontro tra istruzione formale e mondo del lavoro, Magnoler presenta uno studio teso a mostrare come sia possibile promuovere tali competenze all'interno di un percorso universitario. Sul piano empirico, la ricerca è stata condotta attraverso l'analisi dei portfolii di 69 studenti impegnati in processi di de-costruzione e ri-costruzione dell'esperienza, ottenendo conferme di costrutti teorici e scoprendo l'esistenza di alcune relazioni tra compito, attività, gruppo e tempi che possono guidare la progettazione di un curriculum per apprendere a lavorare in gruppo.

La formazione linguistica degli studenti in Erasmus, mediante l'example-based instruction, viene affrontata nel contributo di Gasparini. Questo modello è stato utilizzato per la costruzione di un tutor grammaticale computer-based con l'obiettivo di valorizzare le pratiche riflessive sulle regole grammaticali. I risultati di questo studio preliminare dimostrano che l'auto-costruzione degli esempi potrebbe occupare un ruolo importante all'interno di un sistema di tutoraggio grammaticale per la seconda lingua.

Le sintesi qualitative della ricerca nel campo dell'Alta Formazione: prospettive metodologiche, procedure euristiche, applicazioni pratiche è il titolo del contributo proposto da Francesco Fabbro. L'articolo si concentra sul metodo meta-etnografico illustrandone gli aspetti fondamentali e dimostrando in che modo possa essere applicato negli studi sulla didattica universitaria. Il saggio si conclude mettendo in luce le criticità del metodo e formulando delle ipotesi circa l'applicazione di approcci alternativi.

Un terzo focus tematico riguarda il ruolo delle tecnologie nei processi di innovazione delle pratiche didattiche e dei processi d'apprendimento in contesto universitario. La Marca, Gülbayb e Di Martino affrontano un tema molto dibattuto negli ultimi dieci anni: la formazione dei docenti alle tecnologie e alla loro integrazione con i contenuti disciplinari. La ricerca, svolta su un campione di futuri insegnanti, ha portato alla realizzazione di un KIT in italiano che permette di rilevare, negli studenti all'inizio del loro percorso universitario: le modalità di impiego delle TIC in relazione ai contenuti disciplinari sia alle

metodologie didattiche; il grado di consapevolezza rispetto alle strategie di apprendimento e il grado di sviluppo delle capacità decisionali rispetto allo studio.

Bruschi e Torre presentano gli esiti preliminari di due azioni che hanno accompagnato la progettazione e l'attuazione della ricerca-formazione nell'ambito del Progetto Iridi dell'Università di Torino: un'indagine sulle rappresentazioni e l'impiego delle tecnologie da parte dei docenti coinvolti nella formazione; l'impiego dell'e-portfolio per la documentazione e la riflessione sull'esperienza da parte dei partecipanti.

Hattie individua nei feedback uno degli elementi caratterizzanti la didattica "che funziona". Tuttavia, l'aumento costante della numerosità degli studenti rende sempre più onerose le pratiche di valutazione e quasi impossibili i sistemi di monitoraggio degli apprendimenti. Con il suo contributo Nardi intende dimostrare che i sistemi di valutazione elettronica possono costituire una valida alternativa alle forme di esame cartaceo. A tal fine è stata svolta un'accurata analisi della letteratura di settore, attraverso un approccio metodologico ispirato all'Evidence Based Education.

Un quarto e ultimo focus d'indagine concerne l'ambito dei bisogni speciali e della didattica inclusiva in università. Montesano e Valenti affrontano un tema che dal 2010 riveste una posizione di rilievo nell'ambito della didattica scolastica e universitaria: il DSA. In particolare illustrano una ricerca svolta nella Regione Calabria che, rispetto ad altre Regioni del territorio nazionale, presenta un numero limitato di diagnosi. L'indagine è consistita nell'effettuare un'attività di screening, nella scuola secondaria di secondo grado, con l'obiettivo di portare ad emersione eventuali casi di DSA ancora latenti e favorire, attraverso interventi specifici, un potenziale incremento dell'accesso all'università da parte degli studenti con diagnosi. I risultati hanno confermato lo scostamento dai dati pubblicati dal MIUR per la Regione Calabria e la presenza di una scarsa sensibilità rispetto al tema, in particolare tra i giovani con insuccesso scolastico.

Anche Paola Aiello e Umesh Sharma affrontano l'argomento della didattica inclusiva. Assumendo la Teoria del Comportamento Pianificato come framework teorico di riferimento, lo studio ha raccolto, prima e dopo un corso di formazione, dati sulle preoccupazioni, sugli atteggiamenti verso l'inclusione e sulle auto-percezioni dell'efficacia dei futuri insegnanti di sostegno all'apprendimento al fine di prevedere l'intenzione di implementare pratiche inclusive.

Il numero si conclude con una sezione *miscellanea* inclusiva di due contributi su temi di interesse generale della rivista. Il primo lavoro di Casaschi tocca il tema della formazione dell'insegnante di scuola dell'infanzia e primaria, declinato nei termini di una strategica opportunità pedagogica funzionale alla crescita personale, se impostata in modo integrato. In particolare il lavoro presenta l'esperienza dell'Università di Bergamo, mostrando come questa sfida sia stata accolta sul piano ordinamentale, organizzativo e didattico, nell'ottica dell'alternanza formativa.

Il secondo lavoro realizzato da Silva, Freschi e Caselli esplora in un'ottica comparativa i sistemi di educazione e cura della prima infanzia (*Early Childhood Education and Care – ECEC*) di quattro paesi dell'Unione europea (UE), ossia Italia, Belgio, Finlandia e Francia. L'analisi si sviluppa muovendo da una breve ricognizione di carattere storico dell'ECEC e della cornice normativa UE, per poi soffermarsi sui processi di *governance* che hanno segnato l'evoluzione dell'ECEC in UE. Ne emerge un quadro ricco e in evoluzione, che richiama l'attenzione dei ricercatori sull'importanza di mettere in agenda la ricerca sulla qualità dei servizi educativi per la fascia 0-6.



Oltre agli articoli scientifici, questo numero si arricchisce di una sezione dedicata alle esperienze, che raccoglie dodici contributi sui temi del faculty development, della sperimentazione di pratiche didattiche innovative e della didattica online.

## **Bibliografia**

De Meulemeester, J.L. (2009). Models of university and types of motivation implied: an historical perspective. *Working Papers CEB 09-033.RS*. Brussels: Université Libre de Bruxelles.

Dichiarazione di Bologna, 1999.

[http://www.bdp.it/processobologna/content/index.php?action=read\\_cnt&id\\_cnt=6069](http://www.bdp.it/processobologna/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=6069) (ver. 15.03.2018).

Dichiarazione della Sorbona 1998.

[http://www.bdp.it/processobologna/content/index.php?action=read\\_cnt&id\\_cnt=6070](http://www.bdp.it/processobologna/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=6070) (ver. 15.03.2018).

EHEA. European Higher Education Area (2015). *Yerevan Communiqué*. Yerevan.

Eurostat (2017). *Key figures in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Felisatti, E., & Serbati, A. (2018). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: Franco Angeli

Gaebel, M., Kupriyanova, V., Morais, R., & Colucci, E. (2014). *E-Learning in European Higher Education Institutions*. Brussels: European University Association (EUA).

Hénard, F., & Roseveare, D. (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices*. Paris: OECD.

McAleese, M., Bladh, A., Berger, V., Bode, C., Muelhfeit, J., Petrin, T., Schiesaro, A., & Tsoukalis, L. (2013). *Report to the European Commission on 'Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions'*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.